

# Využití kritérií v hodinách čtení na 1. stupni

## Postup formativního hodnocení

### I. Identifikační údaje:

Autor materiálu: Mgr. Lada Fejferová

Název školy, na níž autor působí: Základní škola Chomutov, Školní 1480

### II. Kontext:

Cílová skupina: 3. ročník ZŠ

Předmět, v němž byla technika realizována: český jazyk – čtení

Další relevantní informace:

Technika byla realizována ve třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedenými v § 16 odst. 9 školského zákona. Do třídy chodí žáci s narušenou komunikační schopností (vývojová dysfázie, mnohočetná dyslálie) a s tím souvisejícími specifickými poruchami učení, žáci se syndromem ADHD a ADD. Třídu navštěvují i 2 žáci s LMP a 1 žák s autistickými rysy.

### III. Realizace a hodnocení postupu formativního hodnocení:

#### Popis využití vybraného postupu formativního hodnocení (jeho modifikace)

Předem stanovená kritéria pomáhají žákům i učitelům ověřit si, do jaké míry žáci zvládli požadovaný vzdělávací cíl.

Stanovení kritérií je pro učitele velmi těžký úkol. Musí si uvědomit, co po žácích vlastně chce, jaká kritéria jsou důležitá pro ověření. Správně nastavená kritéria by se následně měla projevit



na žakově výkonu. Zároveň by se měla v pozitivním smyslu vracet učitelé. Žáci, kteří mají jasně nastavené požadavky ve formě kritérií, nemají prostor pro dohady typu:

- „Já nevěděl/a...“
- „Aha, já to myslel/a jinak...“
- „Minule jste to chtěl/a jinak...“

Naopak žák přesně ví, co má udělat, aby zvládl požadavky (vyučovací obsah – cíl). Učitelé kritéria pomáhají vyhledat silné a slabé stránky žáka. Možnost opřít se o stanovená kritéria dává učitelé šanci uvědomit si, v jaké oblasti musí žákovi pomoci, aby stanoveného cíle dosáhl.

Při výuce ve speciální třídě je nutné více si rozmýšlet kritéria hodnocení. Vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků je žádoucí nastavit jednoduchá a srozumitelná kritéria, která žáci pochopí a lépe si je zapamatují.

Výuka v této třídě probíhá s podporou různých pomůcek, které žákům usnadňují pochopení učiva. Z toho vyplývá, že i při kritériálním hodnocení je nezbytné využívat zásadu názornosti. Kritéria je tedy vhodné vizualizovat. Ideálním řešením je názorná pomůcka, kterou si žáci mohou „osahat“ a mají možnost ji mít neustále k dispozici.

### **Postup zavádění a realizace postupu formativního hodnocení**

Při výuce čtení pracuji s jednotlivými kritérii již od prvního ročníku. Kritéria většinou znázorňuji v symbolech, pokud žáci již umí číst, tak je na tabuli i píšu. Během 1. a 2. ročníku jsme si s žáky postupně vydefinovali 4 jednoduchá kritéria nutná pro dobré zvládnutí techniky čtení.

Podotýkám, že ve speciální třídě se teprve ve 3. ročníku dostáváme ke zvládnutí čtení s porozuměním. Pro čtení s porozuměním je ale nezbytně nutné nejprve zvládnout čtenářskou techniku.

Prvním nastaveným kritériem při čtení byla HLASITOST. Na tabuli jsem kritérium nejen napsala, ale s žáky jsme se dohodli na symbolu, který bude kritérium znázorňovat. Vždy se

snažím, aby na kritéria postupně přicházeli sami žáci. V nižších ročnících spíše přejímají požadavky, které vyučující na čtení má. Pokud žáci při vyučovacích hodinách stále slychají, že by bylo vhodné, abychom spolužáky při čtení slyšeli, protože jinak nemůžeme jeho čtení posoudit, pak za určitou dobu sami začnou hlasité čtení vyžadovat. Dokonce i prvňáci dokážou zdůvodnit požadavek hlasitého čtení. Při dotazování, proč je hlasité čtení důležité, děti uváděly:

- „Když spolužáka neslyšíme, nevíme, kde si máme při čtení ukazovat, nevíme, kde čteme, ztrácíme se.“
- „Čtení, které neslyšíme, nemůžeme hodnotit.“
- „Když čte někdo potichu, tak čtení pro někoho (maminku, sourozence, prarodiče...) nemá smysl, nikdo ho neslyší.“

Nastavení kritérií probíhá tedy tak, že na základě konkrétního výkonu žáka dávám doporučení nejprve já, žáci ho postupně přejímají. Nakonec dojde k definování požadovaného kritéria.

Postupně jsme se dostávali k dalším kritériím: PŘESNOST, PLYNULOST, MELODIE.

Celý první ročník a v první polovině druhého ročníku jsme čtení vždy sledovali se zaměřením na jedno vybrané kritérium. Žáci ve speciální třídě tak záměrně nezaměřovali svou pozornost na více kritérií. Mým cílem bylo, aby se dokázali soustředit na splnění alespoň jednoho požadavku. Teprve ve druhém pololetí druhé třídy jsme začali postupně spojovat 2–3 kritéria. Na začátku třetího ročníku byli žáci připraveni uvědomovat si všechna 4 kritéria najednou.

Vzhledem k tomu, že výuka ve speciální třídě je z velké části podpořena názornými pomůckami, uvědomila jsem si, že i všechna 4 kritéria by bylo dobré pro žáky vizualizovat. Vznikl tak nápad vyrobit pomůcku, která by byla srozumitelná, jednoduchá a obsahovala by všechna 4 kritéria, se kterými žáci dosud pracovali odděleně. Také jsem chtěla, aby stejná pomůcka byla k ruce vyučujícímu.

Vznikla tak 1 velká pomůcka pro vyučující, která je ve třídě umístěna na viditelné místo – na magnetickou tabuli, koberec, ve středu do kruhu sedících žáků (viz příloha 1) a 15 malých

pomůcek (viz příloha 2) pro každého žáka. Ke každé žákovské pomůcce žáci potřebují 4 kolíčky na prádlo.

### Začátek práce s kritérii:

Se všemi čtyřmi kritérii (malá pomůcka) jsme začali pracovat na začátku 3. ročníku. Na vysvětlení práce s pomůckou jsem věnovala část hodiny čtení. Vysvětlení obsahu jednotlivých kritérií, zopakování významu symbolů znázorňujících kritéria, ale také objasnění škály (plný, poloviční a prázdný kroužek) považuji za velmi důležité. Zamezí se rozdílnému chápání kritérií / hodnotící škály (viz příloha 3).

Po vysvětlení jsem vyzvala jednoho žáka ke čtení předem připraveného textu. Text jsme četli společně v předchozí hodině čtení, žáci měli za úkol číst text i doma. Žák četl asi 2 minuty, aby byla ukázka dostatečná pro účely vrstevnického hodnocení. Poté spolužáci hodnotili. Hodnocení žáků jsem po každém zhodnoceném kritériu přerušila a ubezpečila se, že žáci pokynům rozumějí a že také o hodnocení přemýšlejí. Jak jsem uvedla, do třídy chodí i žáci s ADHD. Jejich reakce bývají rychlé, neuvážené – prostě něco udělají bez velkého rozmýšlení. Také se stává, že žáci vidí hodnocení druhých a mění názor (přendávají kolíčky ke zcela rozdílnému stupni hodnotící škály). Takovou „změnu“ chceme od žáků vždy vysvětlit. Děti pak často říkají, že neví, proč své hodnocení změnilo podle svého kamaráda. Pokud se „změnou“ jejich postoje ve třídě zabýváme, pak postupem času takové jednání vymizí. Žáci jsou schopni trvat si na svém hodnocení. Při sebehodnocení je také třeba počítat s tím, že některý žák se záměrně podhodnocuje. Většinou se to objevuje u žáků, kteří jsou nejistí a lehce ovlivnitelní, ale také u dětí, které jsou závislé na odměně, názoru druhých. I tyto žáky se snažíme vést k objektivnímu náhledu tím, že společně hledáme i malé úspěchy, posuny ve výkonu (viz příloha 4).

### Pokročilejší práce s kritérii hodnocení – práce ve skupinách:

Když žáci pochopili základ práce s pomůckou, všechna kritéria i podstatu hodnotící stupnice / škály, přistoupila jsem k vrstevnickému hodnocení ve skupinách.

Žáci se na začátku hodiny rozdělili do skupinek. Rozdělování probíhá různými způsoby. Např. žáci tvoří skupiny podle obrázků, které k sobě patří (viz příloha 5), podle vylosování kolíčků se jmény žáků nebo podle čísel, popř. symbolů (viz příloha 6). Rozdělení do skupin také nechávám někdy jen na domluvě dětí.

Na tabuli byla umístěna velká pomůcka s kritérii, žáci měli k dispozici malé pomůcky s kolíčky. Po ukázce čtení v kruhu na koberci jsem vyzvala žáky k umístění kolíčků na hodnoticí škálu u všech kritérií (viz příloha 7).

Žáci se následně rozdělili do předem stanovených skupinek a tam své hodnocení diskutovali (viz příloha 8). Následně se ve skupině domluvili na celkovém ohodnocení spolužáka (výběr emotikonu) a jeden žák umístil hodnocení pod velkou pomůcku s kritérii (viz příloha 9).

Je třeba podotknout, že tento způsob hodnocení ve skupinách praktikovali žáci poprvé. Zásah učitele byl potřeba i z důvodu horších vyjadřovacích schopností některých žáků (dg. vývojová dysfázie).

V téže hodině jsem vyzvala ke čtení ještě jednoho žáka. Tento žák má od 1. ročníku velké problémy se zvládnutím techniky čtení (viz příloha 10).

Posléze se měl žák ohodnotit a své hodnocení zdůvodnit spolužákům. Tento žák ještě nemá utvořený náhled na svůj výkon, téměř vždy se nadhodnocuje. Vrstevnické hodnocení je jeden ze způsobů, jak žáka navést k objektivnějšímu sebehodnocení.

Při vrstevnickém hodnocení se objevují i momenty, kdy se žáci při hodnocení výkonu spolužáka snaží být tolerantnější. Cítím, že žáci někdy vnímají např. nelehkou spolužákovou rodinnou situaci, která neumožňuje pravidelnou domácí přípravu. V tyto chvíle mohu jen ocenit, že i žáci vnímají rozdílné podmínky ke vzdělávání a jejich vliv na výkony žáků. Do skupinového hodnocení jsem vstoupila v momentu, kdy jedna žákyně ohodnotila spolužákův výkon polovinou kroužku a za skupinu prosazovala zeleného smajlíka (výborný výkon). Takové situace se zpočátku vrstevnického hodnocení objevují poměrně často. Je to tím, že ne všichni

žáci porozuměli pokynům k hodnocení nebo nejsou schopni promítnout hodnocení své do náhledu a hodnocení skupiny (viz příloha 11).

Nakonec jsem žáka zhodnotila já a také jsem své hodnocení porovнала s hodnocením skupiny. Tato fáze se mi s odstupem času zdá důležitá pouze z důvodu shrnutí doporučení ostatních žáků, které ještě žáci nejsou schopni zformulovat. Myslím, že porovnávání hodnocení učitele s hodnocením žáků není nutné (viz příloha 12).

## Reflexe učitele

Sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení jsou velmi náročné disciplíny formativního hodnocení. Tyto činnosti jsou náročné nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Ze své zkušenosti s vedením žáků k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení pomocí předem nastavených kritérií mám několik postřehů:

- Vyplatilo se mi zavádět jednotlivá kritéria postupně od 1. ročníku. Žáci ve speciální třídě měli dostatek času kritéria přijmout a zapamatovat si je.
- Vytvoření malé i velké pomůcky se stejnými kritérii byla dobrá volba. Žáci mohou pracovat jen se svou malou pomůckou, v kruhu na koberci můžeme společně hodnotit s oporou o velkou pomůcku, s oběma pomůckami můžeme pracovat např. při zmíněné skupinové práci.
- Kritéria, která mají žáci před sebou, nám neslouží jen k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Pomůcka s kritérii je dobrým průvodcem, jak číst co nejlépe, na jaké požadavky se mají žáci soustředit, na jaké oblasti musí ještě zapracovat...
- V prvních hodinách, kdy jsme začali pomůcky používat, jsem kritéria a podmínky pro jejich splnění vysvětlovala já. Postupně je už vysvětlovali žáci svým dětským jazykem, který může některým dětem požadavek více přiblížit. Například při požadavku na PŘESNOST se objevila připomínka od jednoho žáka:  
„Nesmíš to číst, jako když sekáš masíčko!“

- Na seznámení žáků s pomůckou jsem si nechala celou vyučovací hodinu. V hodině jsem žákům pomůcku nejen popsala, přiblížila jim „návod“ k používání, ale také jsem s žáky vyzkoušela, jak budeme s pomůckou prakticky pracovat, jak budeme komentovat naše umístění kolíčků. Zdůvodnění – obhájení umístění kolíčku na určitý bod (stupeň) – považuji za velmi důležitou žákovskou dovednost nejen při sebehodnocení, ale i při vrstevnickém hodnocení. Vznikají i úsměvné situace, kdy se žáci omlouvají spolužákovi, že ho ohodnotili tak či onak. Objevovaly se omluvy jako: „Vím, že jsi kamarád, ale dneska ti musím dát jen půl bodu.“ „Nezlob se, ale dělal jsi fakt velké mezery.“ (prodlevy ve čtení)
- Je třeba počítat s tím, že žáci se sebehodnocení teprve učí, jejich pohled je leckdy nadhodnocený nebo sebedoceňující. Je to příležitost se nad sebehodnocením spolu s dětmi zamýšlet.
- S tímto hodnocením jsem seznámila i rodiče. Většina rodičů techniku přivítala a k domácí přípravě čtení se postavila zodpovědněji. Někteří rodiče berou tento postup jako zbytečný („hrajete si“).
- Při vrstevnickém hodnocení se projeví i některé vlastnosti žáků – pochopení pro horší výkon spolužáka, schopnost ocenění i malých posunů...
- Při zpětném zhlédnutí videí si uvědomuji také své chyby, které při výuce a vedení dětí dělám. Musím přiznat, že za svou pedagogickou praxi (35 let) jsem se nikdy nenahrála, nikdy jsem se „neviděla učit“. Byla to pro mě zpětná vazba k nezaplacení, i když někdy velmi trpká. Při hospitacích vedení a kolegů dostávám zpětnou vazbu, ale video zachytí momenty, které nám leckdy unikají. Momenty, ze kterých se můžeme potichu učit a poučit. Já jsem si uvědomila, že dost mluvím, stále vysvětluji, možná i přehlucuji. Také jsem si uvědomila, že ne vždy je nutné, abych hodnotila já nebo porovnávala své hodnocení s hodnocením žáků, skupiny.

Na začátku práce s kritérii jsem po konkrétním výkonu žáka požadavky nastavovala já. V další fázi jsem svůj požadavek na čtení opakovala a žáci se snažili vydefinovat kritérium. A co dál? V dalších ročnicích bych chtěla, aby žáci už dokázali kritéria nastavit sami. Věřím, že pokud

učitel s kritérii pracuje pravidelně, pak by nastavení kritérií samotnými žáky neměl být problémem.

### **Reflexe žáků**

Žákům se tento postup formativního hodnocení velmi líbí, s pomůckou pracují rádi. Postupně si začínají osvojovat techniky sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, někteří si více uvědomují svoji odpovědnost. Jednotliví žáci hodnotí nastavení kritérií jako přínosné pro své lepší uvědomění si požadavků na správnou techniku čtení.

„Mně to pomáhá skvěle.“

„Ano, během čtení na požadavky myslím.“ (viz příloha 13)

Posledním krokem k ověření zapamatování kritérií bylo zadání domácího úkolu. V době distanční výuky jsem poprosila žáky o nakreslení – výrobu pomůcky, se kterou pracujeme ve škole. Tento úkol byl náročný v tom, že žáci pomůcku (kritéria pro čtení) neměli k dispozici po celou dobu distanční výuky (asi 1,5 měsíce).

Úkol splnila většina žáků. Téměř všichni si uvědomili, že kritéria jsou čtyři, také si vzpomněli, jak jsme si jednotlivé požadavky pojmenovali (hlasitost, melodie, přesnost, plynulost). Vyskytli se žáci, kteří si název kritérií nevybavili, ti si ale velmi přesně vzpomněli na jejich grafické znázornění. Znovu se mi potvrdilo, že zvolené „piktogramy“ jsou pro žáky velkou vizuální oporou a přispívají ke snadnějšímu vybavení kritérií u žáků, kteří mají problémy s vyjadřovacími schopnostmi. Vyskytl se pouze jeden žák, který zřejmě požadavek nepochopil – kritéria se na pomůcce neobjevila. Překvapením pro mě byla skutečnost, že i žáci s mentálním postižením vystihli pomůcku s kritérii velmi přesně (viz příloha 14).

### **Doporučení při využití v praxi:**

Hodnocení, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení podle předem nastavených kritérií s využitím názorné pomůcky je možné využít ve všech předmětech. Je to jednoduchá a velmi variabilní pomůcka aplikovatelná na různé školní požadavky – cíle.



Práce s kritérii prostřednictvím pomůcky se mi osvědčila nejen při stanovení požadavků na techniku čtení, ale také pro zvládnutí některých výstupů v českém jazyce. Kritéria jsem rozpracovala od zvládnutí až po aplikaci vyjmenovaných slov (viz příloha 15) a abecedy (viz příloha 16).

Vytvořila jsem také výměnné zásuvné pouzdro. Horní díl pouzdra je určen pro proužky s nastavenými kritérii, do dolní části pouzdra se zasouvá škála hodnocení. Jedno pouzdro tak žákům slouží k hodnocení různých cílů (viz příloha 17).

Pozn. Někteří žáci mají problém s výslovností a srozumitelností řeči v důsledku logopedických vad, roušky situaci ještě zhoršily. Proto některé výroky dětí na videoukázkách opakují a komentují.

#### **IV. Přílohy, které dokumentují daný postup formativního hodnocení**

Příloha 1: Velká kritéria čtení na magnetické tabuli

Příloha 2: Malá kritéria čtení pro žáka

Příloha 3: Vysvětlování kritérií čtení (video)

Příloha 4: Počáteční práce s kritérii čtení (video)

Příloha 5: Rozdělování do skupin podle obrázků

Příloha 6: Rozdělování do skupin podle kolíčků

Příloha 7: Pokročilejší práce s kritérii čtení (video)

Příloha 8: Práce s kritérii čtení ve skupině (video)

Příloha 9: Kritéria čtení s emotikony

Příloha 10: Ukázka čtení před vrstevnickým hodnocením (video)

Příloha 11: Sebehodnocení a skupinové hodnocení na základě kritérií čtení (video)

Příloha 12: Hodnocení žáka na základě kritérií čtení (video)

Příloha 13: Kritéria čtení – reflexe žáka (video)

Příloha 14: Ukázky reflexe žáků (složka)

Příloha 15: Varianta kritérií vyjmenovaná slova

Příloha 16: Varianta kritérií abeceda

Příloha 17: Výměnné pouzdro s příklady kritérií a škál hodnocení



V celém materiálu (včetně příloh) jsou použity fotografie, pracovní listy, obrázky, grafy atd. autora (pokud není uvedeno jinak). Fotografie jsou zároveň v souladu s GDPR.

